

## 教職科目をめぐるディスコース

### —特に筑波大学・同附属高校の社会科学科目の授業から—

野 口 剛\*

#### 1. はじめに

近代社会において、学校をめぐる言説というもの、多くの人々が共有できる有力な言語空間の一つであろう。それは、義務教育の普及にともなって、ほとんどの者が学校体験を持つようになった結果ともいえるが、夏目漱石の「坊ちゃん」に始まり、壺井栄の「二十四の瞳」やテレビドラマの「これが青春だ」・「金八先生」をへて、今日のマンガ「ドラゴン桜」に至るまで、それは国民文化の中に明確な一つの系譜を作っていることから間違いない。その意味では、学校を語ること自体が、これまで半ば公共的な場を作り上げてきたともいえよう。

しかし、そうした中であって、経済市場原理の拡大は教育の領域にも確実に及んできており、そのことが日々の生徒指導や教科指導にも影響を与え始めていることは、教育現場にいる多くの者が感じているところであろう。それは、いわゆる教育の私事化と社会階層の分化という形で表れてきており、学校を表現する場合の言葉にも微妙な変化をきたしているように思われる。

そして、学校をめぐる言説の中心の一つにあるのが教師を表現する言葉であるが、それにも強い批判と同情という相互に矛盾する方向性を持つ多くの言葉が飛び交っているのが実情である<sup>(1)</sup>。また、教員のあり方が厳しく論じられる中で、その最初の段階にある教職科目についても、さまざまな立場から、これまでとはいささか違ったニュアンスの言葉が使われ始めているように思うのは、自分一人であろうか。ここで論じようとするのは、こういった問題に関することがらであり、自分自身がこの三年ほどの

間に筑波大学および同附属高校において遭遇したその個別的な言説についてである。

#### 2. 教育実習をめぐる

教職科目の中で、最も多くの者が関与し、その当事者が最大のエネルギーを投入するのは、おそらく実習校において行われる教育実習であろう。ここで取り上げる筑波大学附属高等学校も本来、大学の教育研究に資するために設立された機関であり、生徒や保護者も教育実習などに対しては、一定の心的準備状態を持っているはずである。しかし、そこにおいても教育実習を語る言葉にはこここのところ変化が見られるように思われる。たとえば、2004年春の1年生対象の保護者会においては、学校年間行事を説明する中で、保護者の一人から「教育実習は生徒にとってどういった利益があるのですか」という質問がなされた。これに対して教員は「生徒にとって年齢の近い実習生から得るものは相当にあり、単なる教科・科目の知識だけがすべてではありません」と回答したが、この保護者にしてみれば、昨今の学力低下論の中で、学校が三週間もの間、授業を実習生に任せておくことが心配であったものと推測される。そして、たとえ教育実習が生徒によい効果をもたらすところがあるにしても、今日の学校選択制の広がりの中で、授業の中で教育実習の比率が高いということは、その学校をこれから受験しようとする生徒にとって、選択の際のマイナス要素として作用することはまず間違いない。ましてや、生徒指導や教科指導で多くの問題を抱えている一般の公立学校などにおいては、実習生の行う授業は相当に重荷になっていることと想像され

\*筑波大学附属高等学校

る。

そして、高校生ともなれば、その場その場の状況をわきまえて判断をすることが出来るようになってくる。どういう回答をすれば、相手が喜ぶかが見抜けるようになってくる。教育実習の後、しばしば実習生自身がアンケート調査を実施したりすることがあるが、生徒との関係がうまくいっている場合には、授業の本当の気持ちとは別に、たいへんよい感想が記入されることが多い。その逆に、生徒と実習生の関係がうまくいっていないと、必要以上に実習の授業を低く評価する傾向が出てしまう。したがって、実習生自身によるアンケート調査の有効性に疑問を持ち、また、実習生がよきにつけ悪しきにつけ、誤った自己イメージを作らないように、この種の調査をすることを止めるように指導する教員もいるくらいである。

そして、教育実習が終了した後に、指導教員が生徒向けにおこなったアンケート調査では、「実習生の授業は好きです」といった好意的なものがある一方で、大多数は「3年生で行うのはやめてほしい」、「教育実習の範囲は定期テストの範囲から除外して欲しい」、「三週間は長すぎる」、「本当に教師を目指すものだけにしたい」など実習生にとって厳しいものとなっている<sup>(2)</sup>。さらに、教育実習期間中に進んだ範囲をもう一度復習する授業をやってもらいたいという希望も、生徒からしばしば出されてくるものの一つである。

また、指導教員自身に対する同様の事後アンケートでも、「年々実習生が不器用になっているような気がする。事前指導も担当したが、教職の単位（教科教育法等）の中で教案作成の必要性を痛感する」、「二週間分の実習を三週間に伸ばした形で行った。教生にとってはプラスだったと思うが、学校にとっては『長い』気がした」などというもの<sup>(3)</sup>、さらに「指導案の記入方法や構成がよくできていない。大学での指導が十分でないのだろうか。指導案の基本的な書き方まで指導する時間もないし、負担も軽く

はない」、「個人の力（学力）が不足していると、指導だけではなかなか補えず、三週間は生徒にとっても担当教員にとっても長いなあと感じた」、「実習前の準備不足、取り組みの甘さを感じる。事前に何度か来校し、指導しているのにもかかわらずこの状態では、これ以上どうすればいいのだろうか」といったものなど<sup>(4)</sup>、教科指導に関して特記されてくるものの多くは、実習生に否定的なものである。そして、こうした傾向は、何も地理歴史科や公民科だけでなく、ほとんどすべての教科目において認められるように思われる。

これまでも、大学の関係者からは、教職科目についての学生の授業評価はいずれも低いが、唯一例外なのが教育実習であるということは言われてきた<sup>(5)</sup>。確かに、二週間であれ三週間であれ、実習現場で見ているかぎり、実習に当たるほとんどの学生はよく努力もしているし、実習開始時と三週間目の終わりでは、授業の組み立て方も生徒との関係も随分と改善されてくる。そして、「大学に入学以来、これほど勉強したことはなかった」とか「三週間では短すぎる」といった反応は、しばしば実習が終了していく際に、実習生が実習校に残していく言葉でもある<sup>(6)</sup>。

それにしても、実習生とそれを受講する生徒、さらには実習生を指導する教員の間にある実習に対する評価の落差はどう理解すべきなのであろうか。もとより今すぐ原因を確定することは困難であるが、仮説的に推量するならば、まず一つには、生徒や指導教員が評価の基準を実習以前に教員自身が行っている授業に置くのに対して、実習生は自分の努力と授業の改善状況に基準を置く傾向が強いことが考えられるであろう。また、二つ目には、地理や歴史の授業を担当する実習生に典型的に認められることであるが、授業が表面的な用語解説に陥ってしまい、なかなかそれら相互の関連性や社会全体における意味づけへと発展していかないことに関係しているであろう。確かに、三週間を経過した

時点で、最初の授業よりは指導の影響もあり、多くの場合に改善は認められる。しかし、それでもなお、実習生に自らの授業実践を評価する目的で試験問題を作成してもらおうと、結局、用語を空欄に補充させるとか、あるいは、いきなり評価が下しにくい長文の論述問題しか作成できないのである。生徒や指導教員は、こうしたところに授業の本質的な判定基準を想定するのに対して、実習生の側では、この観点から自らに判定を下す基準を持っていないように思われる。さらに、三番日には、指導教員が実習生の実習以前の状況を十分把握していないこともあるように思われる。それは、指導教員の実習後の感想に「大学では何をやっているのだろうか」という思いが濃厚に出てくることから十分に想像される<sup>(7)</sup>。つまり、実習生にしてみれば、それ以前の段階に比べれば、飛躍的な進歩をしたと感じたとしても、実習以前の「実力」の水準をあまり把握していない指導教員には、その進歩の状況や実習生の心的変化が見えにくいということになるのであろう。

こうした実習生と生徒・指導教官の間にある実習イメージの違いは、この他にもさまざまな要因が関係していることが予想されるが、いずれにしても、教育実習という枠の中だけで把握し、改善していくにはあまりに構造的な、教職科目の全体にかかわる問題であることにはまず間違いないうらう。

### 3. 教育実習の事前指導

2005年4月4・5・6日の三日間にわたって、筑波大学では今年度に教育実習を行う学生を対象に教科ごとの事前指導を実施した。このうち、初日は教育実習に臨む心構えや人権教育・学校保健などの講義の後、午後には昨年度の実習体験者の報告を中心としたシンポジウムを行い、二日目・三日目はより実践に近い各教科の指導の形をとって実施された。筆者はこのうち高等学校の地理・世界史・日本史の部門における指導教員という形でこの授業に参加した

が、こうした二日間に及ぶ事前の教科別指導という形式はこの年が初めてであり、その意味では、いまのところこの企画は安定した形を模索しているという段階にあるといえよう。

そして、地理歴史科の部門に出席した学生の内訳は、地理希望者16名・世界史希望者15名・日本史希望者17名という比較的バランスのとれたものであった。ここでは、まず最初に地理歴史科の教員が自ら授業を構築する際のプロセスを概説し、そのあと、5ないし6人のグループに分かれて、それぞれのグループでもっとも取り組みやすいテーマを選び、授業案作成の作業を進めるということをおこなった。もちろん、教育実習まであと1月半のこの段階になってくると、さすがに受講する学生にも不安感はかなり認められるようになり、モチベーションには事欠かない状況となる。

このときの各グループが選択したテーマは、次のようなものであった。

|       |              |
|-------|--------------|
| 世界史1班 | イスラム世界の形成と発展 |
| 世界史2班 | ローマ帝国の成立     |
| 世界史3班 | ローマの発展と内乱    |
| 日本史1班 | 聖武天皇と政界の動揺   |
| 日本史2班 | 応仁の乱と一揆      |
| 日本史3班 | ワシントン会議と協調外交 |
| 地理 1班 | 平野の地形        |
| 地理 2班 | 世界の農業形態      |
| 地理 3班 | 身近な地域を見る     |

このテーマ選択にそって模擬授業の準備をすすめたが、授業の構想、教材収集、授業案の作成、学習資料の印刷などはもちろん4月5日の午後だけでは完成しないため、作業の継続はその夜の宿題とした。そして、翌日6日は最初からそれぞれ30分間の模擬授業実践とその後10分間の質疑応答と授業批評という構成で教育実習の事前授業は展開された。

ここでは、グループで話し合い、最も扱いやすいテーマを選択したわけであり、多くの場合、

そのテーマに関連したことを卒業論文で採用しようとしている者がいたと思われる。しかも、割り当てられた時間が通常の授業時間よりも短い30分であること、模擬授業者に当たった者がグループの中から選抜されていること、授業に配布する資料もグループ内で手分けして作成していることなど、さまざまな点で実際の教育実習とは違っている。そうしたことも模擬授業者には有利に作用していたと考えられ、これら9つのグループの模擬授業は、その授業内容の成熟度合いはともかく、一応の授業の初期段階の形式は形成されていたと判断される。

もっとも、実際の教育実習での難しさは、授業構想から資料作成までをすべて一人でこなさねばならず、授業も一コマで終わりということではなく、必ず連続して実施していかなければならないところにある。また、扱うテーマも必ずしも自分の専攻している領域であるとは限らない。その上、50分間を有効に使わなければならないという時間的条件が加わってくるところも相当に関係しているというべきである。したがって、もっとも実践に近い形態にするためには、こうした条件をなるべく実際に近似したものにする必要があるわけであるが、現実には受講している学生数と大学の教職科目として割り当てられた時間枠の中では、自ずと限界があることは明らかである。

ただ、こうした問題点を持ちながらも、これらの教育実習前の模擬授業は、その後の実際の実習時における予想される事態のいくつかを暗示しているという点で興味深いものである。まずその一つは、ほぼすべてのグループに共通しているといってもよいことであるが、配布用に作成した資料が空欄に適切な用語を補充するといった構成を採っていることである。したがって、こうした教材を使って展開される授業というものが、当然のことながら、それらに対応した用語を要求する形態とならざるをえない。日本各地から集まった学生がいるにもかかわらず、ほとんど例外なくこうした形式をとるとい

うのは、いかに色濃く学生の授業イメージとして、こうした形態が浸透しているかの証拠でもある。おそらく大学生が初めて授業を構想しようとする場合に、まず思い描くのは自分が高校や中学校で受けた授業の風景である。本当に彼らが受けた授業がそうしたものであったかどうかは、非常に疑問のあるところであるが、彼らにそういったイメージとして捉えられ、数年を経過した時点で、想起されてくるという事実こそ重要なのである。

また、二つ目には、そういった「用語主義」とでも称すべき地理や歴史の授業観と表裏の関係になっているものに、地理や歴史の個別事象というものは社会認識を獲得するための素材であると捉える思考方法の欠如がある。教育実習を前にしたこの段階の大学生は、ほとんど「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」というフレーズ自体は知識として知っていた。しかし、そのなすところは、とうてい「地理を教えるのではなく、地理で教える」とか「歴史を教えるのではなく、歴史で教える」といった性格のものになっていないことは確実である。今回の発表の中で最も典型的だった事例は、地理の地形や農業形態についての模擬授業であり、そこでは地形の分類や農業経営の類型がすでに厳然とそこにあるものという前提で出発しており、どういう基準を作った場合にそうした分類が可能となるのかとか、その類型化における問題点はどこにあるのかといった発想はほとんど認められなかった。ここにおいては、地理や歴史の認識というものは一定のデータの分析の中から生成される観念の体系であるという着想が存在していないのである。おそらく、こうしたことが授業を受ける生徒に地理や歴史の授業は知識の暗記を強要するのみで無味乾燥なつまらないものと感じさせ、それらの個別事象の知識の定着をも曖昧なものとし、さらにはそれぞれの事象をより広い地理的空間や時代の全体構造の中において考えていく際の阻害要因になっているものと判断されるのである。

そして、三番目の特徴としては、たまたま今回の模擬授業を担当した学生の中に塾講師をやっている者がいたことから顕在化したことであるが、授業における語り口の問題である。この学生は人前で話すことに慣れていて、その語り口はきわめて滑らかであり、聞く者にわかりやすく伝えようとする熱意も持っていた。それは、まさに塾で試験向けに展開される授業そのものであった。こうした語り口をすることを、その本人はよいことであると肯定的に考えているようでもあった。しかし、その模擬授業の批評の際に、聞いていた他の学生の一人が「自分も塾で授業をもったことがあり、その調子であるとき中学校の授業をやったら、ある部分の生徒には好意的に受け入れてもらえたが、それ以外の生徒たちはまったく授業に関心を示さなくなってしまった」と発言した。これにより、その模擬授業を行っていた本人をはじめ、教室の雰囲気非常に変わることとなった。これは、学校の持っている授業の性質をある意味でよく象徴していると評価することも出来よう。すなわち、塾などでは、多くの場合、特定の試験を想定してそれに対応した、最も効果的な授業を行おうとする。そして、そこに集まってくる生徒も、そうした前提で授業に参加しており、その意味での授業に取り組む姿勢も意欲的である。

ところが、一般の学校で行われる授業というもの、確かに試験で本人の学習理解度や到達度を測定したりはするものの、それ自体が目的ではなく、特に社会認識の形成を目標に掲げている地理や世界史・日本史といった科目は、もっと将来における社会参加などを見据えて授業を組み立てているはずである。したがって、授業における目標も抽象的とならざるを得ないし、また、より多角的な観点から、さまざまなタイプの生徒に対応しようとして授業展開がなされるわけである。こうした授業の目的、受けている生徒の状況、教材の組織化の方法などにおける差異といったものは、実際に現場を体験する中でしか理解するのは難しいものである。

ともかく、教育実習の直前の段階において、学生が持っているこうした傾向は、数時間程度の指導で直ぐに変更を加えることは困難であり、やはり、もっと長期的な展望にたった継続的な認識の組み換え作業が必要とされるのである。

#### 4. 社会認識の形成をめざした教職科目

それでは、さらにその前段階にあたる、大学における教科指導に関連した教職科目はどうなっているのだろうか。2003年度と2004年度に、筆者は1単位の「社会科歴史指導法」と3単位「中等社会・地理歴史科教育法」のうちの2単位分の授業を担当したが、ここにおける学年別および所属別の受講申請学生の実数は以下のようなものであった。

表1 学年別受講申請学生数

| 年 度    | 単位数 | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | その他 | 合計  |
|--------|-----|----|----|----|----|-----|-----|
| 2003年度 | 1単位 | 2  | 37 | 65 | 1  | 1   | 106 |
|        | 3単位 | 2  | 34 | 64 | 11 | 2   | 113 |
| 2004年度 | 1単位 | 7  | 63 | 77 | 23 | 3   | 173 |
|        | 3単位 | 0  | 45 | 69 | 12 | 0   | 126 |

表2 所属別受講申請学生数

| 所属学類    | 2003年度 |     | 2004年度 |     |
|---------|--------|-----|--------|-----|
|         | 1単位    | 3単位 | 1単位    | 3単位 |
| 人 文     | 44     | 59  | 51     | 50  |
| 社 会     | 5      | 1   | 13     | 3   |
| 自 然     | 5      | 9   | 9      | 9   |
| 比較文化    | 12     | 12  | 22     | 23  |
| 言語・文化   | 3      | 7   | 8      | 8   |
| 人 間     | 30     | 23  | 39     | 30  |
| 生物資源    | 0      | 1   | 8      | 0   |
| 社会工     | 1      | 0   | 9      | 0   |
| 国際総合    | 6      | 0   | 6      | 0   |
| 体育専門    | 0      | 1   | 2      | 0   |
| 図書館情報専門 | —      | —   | 6      | 3   |
| 合 計     | 106    | 113 | 173    | 126 |

(注)「体育専門」および「図書館情報専門」は学群

これらの授業は標準履修年次が3年生とされているように、本来は教育実習の前段階に位置づけられるべきものであるが、実際には学生の単位修得の都合から2年次において受講申請がなされる場合も多いこと、また、教育実習を修了した者も少なからずいることをこの数値は示している。一方、所属別の表で見ると、地理歴史科といった教職分野を志向する学生は、筑波大学においては、人文学類・人間学類・比較文化学類の3つの学類の占有率が高いことがわかるが、これらの学類において学生が専攻している中味には相当な違いがあり、知的なバックグラウンドにはかなり開きが大きいことがここからだけでも簡単に予想される。さらに、どの授業も申請をしている人数が100人を超えており、この人数を一箇所に集めて授業を行うためには、どうしても椅子や机が固定された階段教室を用いざるを得ないこととなる。地理・歴史科の教科指導を目指す教職科目は、こうした条件の下で、通常展開されているわけである。

そして、この二年間に実施した授業項目はおおよそ次のようなものであった。

[社会科歴史指導法 (1単位)]

- 1 教科指導の中での社会科教育
- 2 社会科歴史分野の授業観察
- 3 社会科歴史分野の授業の創り方
- 4 社会科地理分野の授業観察
- 5 英国の第一次大戦の授業観察
- 6 現代文化を素材とした模擬授業

[中等社会・地理歴史科教育法 (2単位分)]

- 1 教職とはどういうものか
- 2 実習生による日本史授業の観察
- 3 生徒の実情を知る
- 4 日本史の授業案を創ってみる
- 5 授業を支える条件
- 6 地理歴史科の授業と法規
- 7 日本史の教科書の読み方
- 8 地理歴史科の教員の道具箱

- 9 大学院生による模擬授業の観察
- 10 英国の歴史の試験問題
- 11 初任教員の体験談
- 12 レポートの作成

ところで、昨年2004年は、筑波大学においても教職科目全体にわたって学生たちから問題提起がなされたという点では、ある意味で象徴的な年であった<sup>(8)</sup>。その議論というものは、筑波大学における教職科目全体を問題としており、社会科や地理歴史科といった社会科系教科・科目を取り上げたものではなかったが、その趣旨においては十分通用するものを持っているというべきであろう。そして、そこでは、従来の教職科目の履修申請の方法が複雑で専門課程との両立も難しく、さらには、授業内容が理論に偏り過ぎていて実践的でないという主張が学生サイドからなされ、それに部分的に反論する形で教員サイドからも受講しようとする学生の意欲の強弱も問題とされた。

こうした議論が新聞紙上で交わされた後に行われた、地理歴史科の教科指導にかかわる教職科目の授業においては、当然、これらの論点に応えるべく改善が施されたが、授業全体をとおして判明してくる学生の知的状況には、おおよそ次のようなものがあるように思われる。

まず、その一つには、学生の教職科目に対する関心の持ち方の幅の広さである。これは、学年・所属が多様であることからすれば当然のことともいえるが、それに加えて最初から教員採用試験をめざすという者が全体の三分の一程度しかいないということも多大な影響を及ぼしているものと考えられる。もちろん、教員という職業に就くに当って、大学の学部・学類段階から直ちに就くことが本当に好ましいかどうかは、おおいに議論すべき問題点には違いないが、大学における教職科目にとっては動機付けを弱める方向で作用していることは間違いない。そして、そのことは、学生の意識における教職科目の位置づけを低いものと考えすることに繋がっ

ている。筆者は、当初、これらの授業を使って、受講する学生の教育実習に向けた質的向上を考え、なるべく多くの課題図書を出そうと計画したが、すぐさま、「専門科目でもない、一教職科目に大きな負担を強いられるのは困る」という反応に出くわした<sup>(9)</sup>。確かに、こうした意識を持っている学生を、教育実習における授業に適合する状態に持つていくには相当な距離があることは間違いない。しかし、こうした学生も、また、確実に教育実習にやってくるわけである。

その一方で、学生の中には、教職科目はより実践的なものであるべきであるという気持ちも強いように思われる。そのこと自体は、きわめて自然で好ましいことかもしれないが、その場合に、授業を創るという実体験の欠如から来る過剰な観念性は、やはり非常に顕著なものがある。例えば、それは大学院生の行う模擬授業やVTRを使った教育実習生の授業を観察して、それを分析する場合などによく表れる。そこでしばしば出てくる批評は、「発声が明瞭でない」、「黒板の文字が色分けされていない」、「質問の意味がわかりにくい」など、ほとんど、高校生などが教育実習生の授業を批評する言葉と質的差異が認められない<sup>(10)</sup>。ところが、教育実習を体験してきた4年生になると、一転して授業を創る立場からの分析に変化し、授業の構成方法の問題が中心となる。これは、教育実習という実体験の衝撃によって、それまでの曖昧な授業イメージが根源的なところで転換したことを意味しているといえる。そして、こうしたことは、いまだ教育実習を経験していない段階の学生に対して、教職科目の中で理論的な内容をどのように位置づけるかという問題にも繋がってくる。要するに、受講する学生にとって、教職科目の中で取り上げられる教育理論というものが、あまり意味あるものと感じられないのは、彼らに教育現場の実体験が乏しいことに起因するところが相当にあるのであろう。そのことが、教育の理論的内容が実はさまざまな具体的状況

から抽象化されて構築されてくるものであるという理解を、著しく妨げる方向で作用しているように思われるのである。

さらに、もう一つ注目すべきことは、専門知識の弱体性である<sup>(11)</sup>。これは、社会科とか地理歴史科という一定の総合性が必要とされる教科・科目の教員を造ろうとする授業に参加している学生であっても、高等学校段階では世界史のみしか履修していなかったり、日本史はまったく授業を採らなかったという者が意外に多いことに驚かされる。これは、学習指導要領が履修科目の選択制を拡大する方向をとり、大学入学試験においては、受験科目数を削減してきた結果が、社会科系の科目においてはこうした形で表れて来ているものと考えられる。その上、大学の専門課程や大学院においても、発表論文の点数を重視する風潮の強まりとともに、しだいに研究領域を小さく設定して、いわば確実な実証的論文を数多く書くことが推奨されるようになったことも少なからざる影響を及ぼしているようにも思われる。

もちろん、こうしたさまざまな問題点を解決するためには、少人数の授業にして、より学生の実態にあった教育が施されるように改革するなど、方法はいろいろと考えられる。しかし、それとても現状においては、財政的な問題や教員の定員枠など、現実的な「壁」に阻まれて実行されないわけである。そして、何よりも、大学の教職科目で発生している学生の知的状況の変化や授業を教える側の対策などが、教育実習を受け入れる中学校や高等学校の現場からは、ほとんど見えないということも、社会科系科目の教育実習、ひいては教職科目全体の効果的な運営を阻害しているといえよう。

## 5. 教育の私事化と公民教育

社会全体が自由競争を推進しようとする傾向の中で、学校もまったくその外側において傍観者であることは不可能であり、教員養成にかかわる教職科目もそうした動きの例外であるわけに

はいかない。そして、教育実習を受ける生徒やその保護者のみでなく、教育実習を行おうとしている学生、さらには、その実習生の指導をしなければならない教員自身も程度の差こそあれ、こうした社会風潮の中で言葉を発しているわけである。

ところが、その一方で、小学校低学年の生活科、小学校中・高学年および中学校の社会科、そして高等学校の地理歴史科・公民科といった社会認識にかかわる教科は、いずれも学習指導要領において社会生活や公民的資質といったことが目標に掲げられていることから解るように、人間同士のよりよい関係を作り上げることに関与していかなければならないわけである。個人中心の自由競争の中であって、どうやったら社会の亀裂を防止し、優れた人間社会の組織化ができるかを模索すべき役割をもっているのである。

こうした人間社会の持っている分裂しようとする傾向と統合しようとする傾向とは、今後、ますますさまざまな局面で顕在化してくるものと思われる。そして、これは学校の中においては、こうした社会認識を扱う教科・科目に直接に関係することとなってくるであろう。その際に、一定の解答を示しうるような教員づくりが社会科系の教職科目にも、間違いなく要求されてくるはずである。その場合に、現在のやり方では十分に対応できないことは明白である。

ここ数年来、筑波大学では、教育実習終了後にも、経験者相互の体験を共有する目的で事後指導の時間を設定するようになった。2005年6月には、筆者もこれに助言者という形で参加したが、ここではやはり、なるべく違った学校に行った数人のグループを作って経験談を出し合い、さらに、それを全体会に持ち寄って発表するという方式を採用した。その際に、一つ特徴的であったのは、「授業準備が大変だった」、「思っていたようにはうまくやれないということが分かった」といったものに混じって、「教科指導ばかりで生徒と交流する時間がなかつ

た」という不満が聞かれたことである。これを、職業意識の未熟さと評価することもできようが、一方で、案外これまでとは違った形で人と人との連帯を望んでいると見ることもできよう。

社会科にしても地理歴史科にしても、そこで言われる社会認識とは、単に「知る」・「分かる」という活動に留まらず、それを実践して社会を創っていくということにまで至らねばならない性質のものである。そして、そうした生徒を指導する教員をつくり上げる教職科目も、本当はそうした実践活動と結びついていなければならないはずのものである。「生徒と交流する時間がなかった」という発言には、そういった意味で、ある種の示唆が含まれているようにも思われるのである。そして、教育実習の更なる質的向上のためには、教職科目全体の中での検討が不可欠であり、さらには、専門科目における教育のあり方や教員採用後の研修の方法といったより長期的な展望の下で検討がなされなければならないのである。

#### 註

- (1) 佐藤学「教師文化の構造 ―教育実践研究の立場から―」、稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』、東京大学出版会、1994年、pp.21-41.
- (2) 2004年度に筆者が実施した調査であるが、毎年、同様な生徒の声は聞かれる。
- (3) 2003年6月に筑波大学附属高等学校教職部が実施した指導教員を対象にしたアンケート調査。
- (4) 2004年6月に筑波大学附属高等学校教職部が実施した指導教員を対象にしたアンケート調査。
- (5) 『筑波大学学校教育部プロジェクト研究4報告書 ―筑波大学及び附属学校における教職教育の在り方の研究―』(筑波大学学校教育部、2004年、pp.82-86.)には、教育実習生自身による実習体験の教育的効果の大きさが綴られている。
- (6) 註(2)に同じ。
- (7) 註(3)および(4)のアンケート調査においても、こうした傾向が読み取れる。



- (8) 筑波大学新聞 239 号 (2004 年 9 月 6 日) および同 240 号 (2004 年 10 月 18 日) の「反射鏡」欄。
- (9) 2003 年 9 月の「中等社会・地理歴史科教育法」における受講学生の要求。
- (10) 2004 年 11 月の「中等社会・地理歴史科教育法」における受講学生の発言。
- (11) こうした認識は実習生自身も強く感じている

ことは、註 (5) の報告書の中の「あなたは実習を通して自分に不足する力量は何だったと思いますか」という問いに対して、27.1%の者が「教科科目」と答えており、「教師としての構え・態度」の 26.1%を上回り、第一位になっていることから明らかである。